

ENSINO HÍBRIDO E QUALIDADE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: ESTUDO DE CASO

HYBRID TEACHING AND QUALITY OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE: A CASE STUDY

RESUMO: O presente artigo versa sobre a adoção do ensino híbrido e as suas implicações na qualidade de aprendizagem decorrente da ação estudantil no ensino superior em Moçambique. O artigo analisa o contributo do ensino híbrido no desenvolvimento da qualidade de aprendizagem decorrente da ação estudantil na turma do 4º ano do curso de Administração e Gestão da Educação, de 2021, na Universidade Púnguè, em Moçambique. Este é um estudo de caso de carácter qualitativo, cuja recolha de dados foi baseada em técnicas de inquirição por entrevista e questionário. O estudo conclui que o ensino híbrido não contribui de forma eficaz na prática de ações estudantis que expressem qualidade no processo de aprendizagem.

Fernando Rafael Chongo

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Híbrido; Ensino Superior; Qualidade de Aprendizagem.

ABSTRACT: This paper discusses the adoption of hybrid teaching and its implications on the quality of learning arising from students' actions in higher education in Mozambique. The article analyses the contribution of hybrid teaching in the development of the quality of learning arising from students' actions in the 4th year class of the Education Administration and Management course, in 2021, at the Púnguè University in Mozambique. This is a qualitative case study, whose data collection was based on interview and on questionnaire. The study concludes that hybrid teaching does not contribute effectively to the practice of students' actions that express quality in the learning process.

Editor-Gerente
[Ivaldo Marciano de Franca Lima](#)

KEYWORDS: Hybrid Teaching; Higher Education; Quality of Learning.

ENSINO HÍBRIDO E QUALIDADE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: ESTUDO DE CASO

Fernando Rafael Chongo ¹

Introdução

O mundo está em crise sanitária originada pelo Covid-19. Face a isso, o distanciamento físico tem sido a medida mais adotada para a garantia da sanidade nas interações sociais. Há que referir que mesmo os estados considerados mais fortes ao nível mundial têm tomado esta crise como uma oportunidade de detectar e suplantar suas limitações e lacunas em aspectos ligados a ciência e tecnologia. Nisso, têm estado sobejamente engajados em encontrar mecanismos que sejam eficazes para se superarem perante este mal. Ao passo que nos países em desenvolvimento reforça-se o desafio de tornarem cada vez mais robustos os seus sistemas de educação superior. Há cada vez mais necessidade de investimento na formação de quadros que sejam realmente qualificados. Ademais, neste tempo de crise é oportuno que estes países potenciem as suas instituições de ensino superior de modo que sejam capazes de adotar paradigmas de criação e inovação.

Os países em desenvolvimento são desafiados a serem capazes de formar profissionais dotados de pensamento crítico e criativo. Além disso, devem investir séria e profundamente na formação de cientistas (MAZULA, 2015). A visibilidade dos investimentos no ensino superior deve transpor o campus e repercutir-se no desenvolvimento real das comunidades, através da educação para uma cidadania marcada por um sentido de pertença, de ética e de participação activa nos processos de desenvolvimento (DIAS, 2012; Mazula, 2015; VALÁ, 2016). Em Moçambique criou-se, ao nível do governo, uma comissão científica cuja missão é garantir assessoria em prol de uma boa gestão da saúde pública face ao Covid-19. Tem sido inclusivamente com base no trabalho da referida comissão que os decretos presidenciais têm orientado encerramentos e reaberturas das aulas em todos os níveis de ensino.

Ao nível do ensino superior é cada vez mais premente suplantar a condição de desinvestimento em que se encontram as instituições públicas (DIAS, 2012; LANGA, 2012; ROSÁRIO, 2012). Tem havido um chamamento cada vez mais explícito para que cada unidade orgânica seja uma fonte de geração de receitas financeiras. Ademais, se há bastante tempo tem-se temido o comodismo na pseudociência, nos dias que correm exige-se que os cientistas de todas

¹ Doutorado em Inovação Educativa (Ciências de Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar no Departamento de Psicologia e Pedagogia, na Faculdade de Educação, Universidade Púnguè, Moçambique; e-mail: fernandochongo@yahoo.com

as áreas se auto-regenerem e tragam produções e publicações cada vez mais inteligentes e transformadoras. Há, pois, que iluminar, tanto a compressão dos problemas sociais, quanto a busca incansável de recursos valiosos para a materialização da auto-sustentabilidade. Em Moçambique espera-se, com efeito, que a mitigação da crise que assola o mundo seja inclusivamente resultante de reforços decorrentes da garantia da qualidade de ensino e de aprendizagem no ensino superior (LANGA, 2012). A Universidade Púnguè, tal como outras instituições de ensino superior, está ciente da necessidade de reinvenção em tempos de crise. Assim, tem estado a adotar novas estratégias, marcadas pela introdução do ensino híbrido, que agrega aulas presenciais e aulas Online. Esta forma de ação universitária exprime um reconhecimento de que a universidade, sendo uma construção social é sujeita a mudanças (DIAS, 2012).

Na Universidade Púnguè vive-se, assim, um momento em que é incontornável o uso das tecnologias, por docentes e por estudantes. Ademais, é cada vez mais notória a necessidade de instigação dos estudantes de modo a ocuparem sem hesitação o lugar de protagonistas da aprendizagem significativa e de construtores de conhecimentos que sejam providos de valor local e global (CASTIANO, 2011; DIAS, 2012). Nessa ordem de ideias, o presente estudo parte do pressuposto de que, se por um lado, a adoção do ensino híbrido contribui para a continuação com os estudos num ambiente que garanta a saúde pública através do distanciamento, por outro, exige a reconstituição da cultura estudantil mediante o investimento acentuado na aprendizagem autónoma.

No entanto, na generalidade moçambicana, o actual contexto é de pouco acesso aos recursos julgados imprescindíveis para a garantia da qualidade da aprendizagem. Tem sido notória a falta de bibliotecas, laboratórios e de salas de informática que sejam devidamente equipados e que possibilitem o distanciamento social. Há carência de material bibliográfico. A maioria dos docentes têm ainda um sentido de fobia em relação às tecnologias de informação e comunicação (DIAS, 2012; ROSÁRIO, 2012). O mais agravante é o facto de que a maioria dos docentes não tem experiência de mediação de aulas que não sejam presenciais.

Face ao exposto, o docente-pesquisador formulou o seguinte problema de investigação: O ensino híbrido contribui na prática de ações estudantis que expressem qualidade de aprendizagem? O presente artigo versa, portanto, sobre a adoção do ensino híbrido e as suas implicações na ação estudantil, numa turma de ensino superior, em Moçambique. Analisa a forma como o ensino híbrido contribui no desenvolvimento da qualidade de aprendizagem decorrente da acção estudantil, precisamente numa turma do 4º ano do curso de Administração e Gestão da Educação, na Universidade Púnguè.

O presente artigo está dividido em cinco partes. A primeira tem que ver com a introdução e aborda a problematização e o objectivo do presente trabalho. A segunda parte é o quadro teórico. Este aborda o ensino híbrido, bem como a qualidade de aprendizagem no ensino superior. A terceira parte é a metodologia e descreve as técnicas usadas para a selecção dos participantes, bem como para a recolha e análise de dados. A quarta parte é da apresentação, análise e discussão dos resultados. A quinta parte, por fim, são as considerações finais, em que são apresentadas as conclusões e as sugestões.

Ensino híbrido no Nível Superior

Nos dias que correm, o ensino híbrido tem sido a maior opção ao nível superior em muitos países do mundo. É uma modalidade de ensino que se mostra compatível num contexto em que impera o distanciamento social e físico. Trata-se de uma implementação imposta pelas circunstâncias, pois, há que frequentar o ensino sem que haja exposição ao risco de contaminação pelo Covid-19. Com efeito, nestes tempos de crise sanitária mundial pode-se ir avante com o processo de ensino-aprendizagem, particularmente no nível superior, através do ensino híbrido. A adoção do ensino híbrido é inevitavelmente uma opção pelo acesso às tecnologias. Envolve, pois, a utilização das tecnologias digitais. Exige, para tal, recursos tais como Computador, Tablet e Smartphone. As tecnologias deixam, assim, de ser vistas como simples celulares e que só serve para distrair os estudantes, tal como eram vistos em tempos de aulas presenciais. Tornaram-se recursos indispensáveis para a facilitação da aprendizagem nestes tempos em que o ensino deve ocorrer na sala de aulas e na sala de aula disposta na residência dos estudantes. O ensino ocorre presencial e virtualmente (BARCELOS; BATISTA, 2019).

Ensino híbrido é uma combinação sistemática, ou integrada, das aulas presenciais com aquelas em modo virtual. Trata-se de uma integração das tecnologias nas aulas presenciais, com vista à criação de um ambiente semi-presencial de aprendizagem, que seja interactivo, em prol da aprendizagem significativa (OKAZ, 2015). É de notar que em 2009, Gosling já era apologista do uso das tecnologias como suporte do processo de ensino-aprendizagem. Na sua óptica, as tecnologias constituem uma atração para um envolvimento individual na aprendizagem autónoma. Neste caso, o estudante está no seu lugar de conforto, fisicamente distante de seus pares. Na ótica do autor supracitado, a heterogeneidade estudantil tem sido um potencial inibidor da aprendizagem. Os estudantes são providos de diferenças tais como: financeira, social, familiar, idade, experiência educacional, razões de frequência no ensino superior, inspirações e ambições, religião, etnia e nacionalidade. Estas e muitas outras diferenças propiciam a existência de barreiras de comunicação interpessoal em aulas presenciais.

Gosling (2009) assevera que as tecnologias facilitam a comunicação intergrupala feita virtualmente. Trata-se de uma comunicação indispensável para o empoderamento da aprendizagem, através de apresentações, discussões, esclarecimentos e trocas. Assim, Gosling (2009) defende que além do livro é importante prover outros recursos de aprendizagem, tais como o CD e o DVD. Defende também a criação de espaços de aprendizagem de disponham de redes de Wi-fi, de videoconferência, entre outros. Na sua óptica, é ineficaz o desenvolvimento da aprendizagem num contexto estritamente presencial. Se nos dias que correm o ensino tem sido centrado no estudante, então, advoga a pertinência deste ter inclusa no seu processo de aprendizagem a interacção virtual. Entretanto, há um alerta de que o uso das tecnologias pode não expressar necessariamente um ensino híbrido. Quando as tecnologias são usadas numa percentagem de até 30 % assume-se que o ensino ainda seja presencial. De 30 à 80 % está-se lidando com o ensino híbrido. De 80 % em diante considera-se um ensino à distância (BARCELOS; BATISTA; 2019).

É indubitavelmente híbrido um ensino em que uma semana de aulas presenciais se alterna com a semana de aulas virtuais, ou que uma metade da semana seja de aulas presenciais e a outra seja de encontros virtuais. Considera-se, pois, que nesses casos o uso das tecnologias é de 50 %. Considera-se, também, haver uma concatenação, integração ou alinhamento, entre as aulas lecionadas numa ordem cujo ponto de partida são aulas presenciais e o de chegada são as virtuais. É neste aspecto em que reside a combinação integrada que perfaz o ensino híbrido. Actualmente assume-se a existência de varias categorias de ensino híbrido. Estamos, pois, na considerada era das tecnologias, e isso possibilita o recrudescimento exponencial, tanto de recursos tecnológicos, quanto de categorias de ensino híbrido. A categoria de rotação é uma das mais destacadas. Esta integra uma subcategoria designada sala de aulas invertida. É um lugar, que pode ser em casa do estudante, de onde se interage virtualmente, numa sequência de rotação que inicia nas salas de aulas presenciais. É precisamente das salas de aulas invertidas que são aplicados os recursos tecnológicos para a garantia da interacção virtual personalizada e flexível, com a vantagem de poder ter-se acesso a vários recursos de aprendizagem (BARCELOS; BATISTA, 2019; MEENA; VASANTHA, 2018).

Barcelos e Batista (2019) fazem referência a um ciclo evolutivo de adoção do ensino híbrido. O primeiro é designado por estágio de consciência ou exploração. Neste estágio faz-se uma exploração e promoção desta modalidade de ensino. É, no nosso entender, um momento de busca de significados sobre esta modalidade, em função do contexto local e global. É também um momento de autoconhecimento institucional que possibilita tanto a maximização de forcas e oportunidades, quanto a minimização de fraquezas e ameaças em relação à adoção desta modalidade de ensino. O segundo é o estágio de implementação inicial. Neste ocorre a

experimentação da modalidade. Em função dos padrões e indicadores estabelecidos, decorre um processo de monitoria, auto-avaliação e auto-regulação, que pode culminar com o desenvolvimento da qualidade do ensino híbrido. O terceiro estágio é o da implementação madura. É caracterizado por estruturas, estratégias e suportes bem estabelecidos. É sobretudo caracterizado por um sistema de gestão deliberada, sistemática e engajada de ensino híbrido. É o estágio em que o ensino híbrido é reconhecido como excelente, cabendo aos gestores a função estratégica de garantia da qualidade. A qualidade de qualquer que seja a modalidade de ensino, resulta e exprime a identidade da instituição de ensino em questão. Decorre da autonomia institucional expressa por actividades deliberadas de planificação, supervisão, auto-avaliação, bem como auto-regulação da qualidade de ensino (MCKIMM, 2009).

Qualidade de aprendizagem ao Nível Superior

A aprendizagem constitui o fim último do processo de ensino-aprendizagem em todos níveis de ensino. Nos dias que correm, a garantia de uma aprendizagem de qualidade tem constituído o maior ensejo de uma sociedade. Sabe-se, pois, que é no culminar do processo de uma aprendizagem de qualidade que se realiza a construção do conhecimento, que é um instrumento de desenvolvimento social. Num processo de ensino alicerçado na qualidade, dois são os estágios de aprendizagem que se alcançam. O primeiro é aquele em que o conhecimento tem o estatuto de herança cultural preservada para o benefício da humanidade. O segundo é aquele em que se desenvolve a racionalidade crítica e inovadora. Neste segundo estágio ocorre a possibilidade de regeneração da herança cultural e a conseqüente geração de novos conhecimentos. A aprendizagem, vista à luz destes estágios, é, por conseguinte, um fator de solidificação da cidadania e de construção do bem-estar em qualquer sociedade moderna (MAZULA, 2018).

A realização da aprendizagem, desafiada pelo cumprimento dos seus dois estágios, é um exercício complexo e é passível de classificação. Tem a ver com a forma ativa como são feitas as assimilações e acomodações, em busca da percepção e da compreensão do mundo (FRAY, KETTEREDGE; MARSHALL, 2009). Assim, importa fazer referência a alguns indicadores ou factores de qualidade num processo de aprendizagem. Uma aprendizagem é considerada de qualidade quando integra como factores a motivação e a mediação. A motivação expressa o grau de vontade do sujeito em querer aprender. A curiosidade e a disposição para a cooperação com pares e peritos constitui a expressão da motivação intrínseca (BARROS; PESSANHA, 2010). A motivação intrínseca é passível de reforço. Para tal, o sujeito aprendente recebe estímulos externos que visam catapultar a sua motivação intrínseca. Tais estímulos têm a designação de

motivação extrínseca (BARROS; PESSANHA, 2010). Com efeito, a motivação do aprendente é uma construção decorrente da comunicação intrapessoal e intergrupala.

A motivação extrínseca, instrumental ou reforço (feedback ou feedforward) pode ser a expressão da mediação. É toda a acção docente que acontece no decurso do conflito aprendente-objecto de estudo, visando a facilitação da aprendizagem (BARROS; PESSANHA, 2010). A mediação docente constitui um determinante da intensidade em que ocorre a aprendizagem. Esta pode assumir um formato socrático, em que o docente emite uma pilha de perguntas visando gerar uma reflexão orientada para a aprendizagem. Com efeito, a motivação e a mediação são indispensáveis num contexto em que se pretende que a aprendizagem seja de qualidade. O sujeito aprendente, quando exposto em ambientes de aprendizagem motivada e mediada, é capaz de realizar estudos individuais com uma significativa eficácia. Assume-se, pois, como protagonista da acção investigativa.

De acordo com a concepção piagetiana, no processo de aprendizagem o sujeito reconhece primeiramente a sua condição de desequilíbrio ou ignorância em relação ao seu objeto de estudo (CHONGO, 2018). Daí, busca possíveis formas de interpretar o objeto em causa, de modo a conhece-lo, recorrendo a pesquisas bibliográficas e documentais, fazendo inquirições e observações. Faz uma triangulação de dados e de fontes, conforme o design metodológico estabelecido. Desenvolve, assim, um pensamento crítico em prol da satisfação da sua curiosidade em relação ao objeto em causa. O estudo individual é relevante quando ocorre de uma forma deliberadamente engajada e motivada, expressando a aprendizagem autônoma. Dito de outra forma, o estudo individual é associado à aprendizagem autônoma quando não decorre da obrigação, nem requer inspeção. A aprendizagem autônoma é aquela que é realizada de forma voluntária e evolutiva, que requeira apenas uma ligeira mediação do docente e dos colegas (BIREAUD, 1995).

É importante fazer referência à importância da mediação no processo da aprendizagem autônoma. O equilíbrio do aprendente em relação ao seu objeto de estudo resulta da mediação de seus esforços de investigação, evidenciados nos comportamentos ganhos. Entretanto, na concepção vygotskiana não basta a realização da aprendizagem individual. Por mais autônoma que ela seja, convém complementá-la com estudos colaborativos. De acordo com Vygotsky, a aprendizagem individual estimula somente ao desenvolvimento real. Refere, assim, haver necessidade de ir-se muito mais além e estimular-se dessa forma o desenvolvimento potencial. Vygotsky defende que o desenvolvimento potencial é um patamar cujo alcance requer a interacção social. Significa que após o estudo individual é necessário estudar com um ou mais pares e peritos, para o preenchimento do fosso que parte do desenvolvimento real ao

desenvolvimento potencial. A esse fosso Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP (FRY, KETTEREDGE; MARSHAL, 2010).

Associando a concepção de Piaget com a de Vygotsky chega-se às conclusões julgadas relevantes para um contexto em que se pretenda que haja uma aprendizagem de qualidade. A qualidade na aprendizagem é resultante não apenas do engajamento individual, mas também da participação ativa nos esforços colectivos, em que surgem trocas de conhecimentos entre pares, e há reforço ou retroalimentação por parte de peritos (BARROS; PESSANHA, 2010). Temos estado a fazer menção aos indicadores, factores ou índices de qualidade na aprendizagem. É visto que a aprendizagem decorre do comprometimento individual e coletivo com a investigação. A aprendizagem, melhor dito, tem fundações individuais e coletivas. Daí, em qualquer que seja o seu nível de perícia, o aprendente deve sempre interagir com seus pares para a regulação da sua aprendizagem.

A associação da aprendizagem autônoma com a aprendizagem interativa dá lugar à aprendizagem profunda. Esta não se limita em memorizações. Tem como base o pensamento conceptual, que é a lógica da análise crítica. Aprendizagens de qualidade resultam, portanto, de atos de percolar nas infindáveis profundezas da investigação, em busca de melhores respostas possíveis, mas não perenes, aos problemas de investigação levantados (BERTRAND, 2019). Uma aprendizagem de qualidade, por ser não apenas individual, mas também participativa e profunda, gera mudanças no comportamento individual, grupal, organizacional e, quiçá, estatal. Nisso ganham-se conhecimentos, habilidade e atitudes, de natureza transformadora (Fry, Ketteredge & Marshall, 2009). É nessa transformação que se testemunha a construção e a reconstituição de identidades, bem como o desenvolvimento social nas suas múltiplas dimensões.

Caminhos metodológicos

O presente estudo foi realizado numa turma do 4º ano, do curso de Licenciatura em Administração e Gestão da Educação (AGE), na Universidade Púnguè, em Moçambique. A sua decorrência foi entre os meses de setembro e outubro de 2021. Teve um enfoque qualitativo, dada a natureza do problema de investigação. Importa referir que uma pesquisa é qualitativa quando analisa casos de manifestações e de actividades de pessoas, distintos por contextos particularizados por tempo e espaço (FLICK, 2002). A pesquisa qualitativa analisa, neste caso, ações educativas, com enfoque no desenvolvimento da qualidade de aprendizagem decorrentes das ações de estudantes numa determinada turma face ao ensino híbrido. As ações estudantis em questão, dada a sua particularidade no processo de desenvolvimento da qualidade ao nível institucional, suscitam juízos, mas não são generalizáveis. Entretanto, suas conclusões e

recomendações, por serem passíveis da atenção do pesquisador e da instituição de ensino em questão, são passíveis de aplicabilidade noutros contextos (AMADO, 2014). Este é um estudo de caso simples. Baseou-se na observação de um determinado contexto. Teve em vista compreender aspectos de uma vida real (BOGDAN; BIKLEIN, 2013; LAMBERT, 2019).

A recolha de dados para a realização do presente estudo foi baseada em determinadas técnicas. O investigador optou pela inquirição por entrevista, dado o facto de tratar-se de um estudo cujos dados são essencialmente qualitativos (LAMBERT, 2019). Para o efeito, teve cinco estudantes como participantes e a inquirição por entrevista foi feita telefonicamente, por ser julgada o procedimento mais seguro nestes tempos de Covid-19. Para o efeito, o pesquisador entrevistou o chefe da turma. Depois solicitou dele o número de algum colega para que também concedesse a entrevista. Foi dessa forma sucessiva que foram encontrados os cinco participantes. As referidas entrevistas foram gravadas, transcritas e usadas como dados qualitativos do presente estudo (FLICK, 2002).

Por uma questão de complementaridade, o presente estudo contou com dados quantitativos. Dado o fato de ser considerado um estudo de pequena escala, foram inquiridos 15 participantes, por questionário, contrariamente a um estudo de grande escala que teria exigido acima de 100 inquiridos por questionário. Para a recolha dos referidos dados, o pesquisador lançou o respectivo formulário no grupo de whatsapp desta turma. Em seguida solicitou a participação de todos, menos os cinco que acabavam de ser entrevistados. Solicitou também que cada respondente depois enviasse o formulário preenchido ao email do pesquisador. Fez um apelo para que não se influenciassem uns aos outros nas respostas, como uma forma de observação da ética de participação em pesquisas. Como corolário, passados aproximadamente 24h, o pesquisador foi ao seu email e constatou que haviam participado 15 estudantes, de um total de 29 que podiam ter respondido ao formulário.

Para a análise dos dados quantitativos deste estudo o pesquisador recorreu a uma base estatística simples resultante da análise inferencial. Como resultado produziu tabelas ilustrativas e viu a necessidade de produzir os respectivos gráficos (COHEN, MANION; MORRISON, 2007; LAMBERT, 2019). Com efeito, este é um estudo de caso de carácter qualitativo. Envolveu uma turma composta por 34 estudantes, em que foram inquiridos 20 participantes, tendo sido 05 por entrevista e 15 por questionário. Suas conclusões não são generalizáveis, mas podem ser aplicáveis noutros contextos (AMADO; 2014).

Apresentação, análise e discussão dos resultados

A apresentação feita nesta seção tipifica os dados recolhidos por entrevista e os recolhidos por questionário. Dado o facto de tratar-se de um estudo qualitativo, o pesquisador optou por começar por apresentar os dados recolhidos através da inquirição por entrevista, que são considerados os dados nucleares (AMADO, 2014; LAMBERT, 2019). Na sequência da apresentação, depois virão os dados quantitativos, considerados periféricos por serem complementares. Estes, em função da categoria a que pertencem, serão triangulados com os dados qualitativos, num exercício pragmático que representa a análise e discussão dos resultados (AMADO, 2014).

Recursos tecnológicos usados pelos estudantes nas aulas Online

Uma inquirição por entrevista semiestruturada foi feita a cinco participantes, telefonicamente, conforme temos estado a referir. A primeira questão básica endereçada a cada um deles foi a seguinte: de que recursos tecnológicos você dispõe para a aulas online? As respostas foram as seguintes:

- Apenas smartphone, computador não (...) Quase sempre tenho tido megas (A).
- Em princípio eu faço uma associação do telemóvel com o laptop. Já que temos que nos reinventar tenho feito esforços para que quase sempre eu disponha de megas (B).
- Tenho um computador e um telefone (...) Por vezes tenho tido megas (C).
- Computador não, mas tenho smartphone (...) As vezes tenho tido megas (D).
- Uso smartphone (...) Tenho tido megas algumas vezes, não sempre (E).

As respostas dos cinco participantes inquiridos por entrevista revelam dados que nos parecem preocupantes. Dão conta de que todos os estudantes dispõem de algum recurso tecnológico, sendo que a minoria dispõe de um computador e a maioria de um smartphone. Significa que são poucos os que conseguem apresentar-se com um computador e um smartphone em simultâneo. Estes dados também dão conta de que todos os inquiridos não dispõem sempre de megabytes e, como consequência, todos não conseguem sempre aceder à internet para as aulas online. Os dados quantitativos indicam que de um total de (N=15) inquiridos, apenas (n=2), correspondentes a 13,3 % afirmaram que cada um deles dispõe de um computador e de um smartphone. Ainda destes inquiridos, (n=1), correspondente a 6,7 % afirmou que dispõe apenas de um computador e, os restantes (n=12), correspondentes a 80 %, afirmaram que dispõem de smartphones.

Quanto a disposição de megabytes, os dados quantitativos indicam que dos (N=15) inquiridos, apenas (n=3), correspondentes a 20 % afirmaram que quase sempre cada um deles dispõe de megabytes para poder aceder à internet. Destes inquiridos, (n=5), correspondentes a 33,3 % afirmaram serem algumas vezes que dispõem de megabytes e os restantes (n=7),

correspondentes 46,7 % afirmaram serem poucas as vezes que dispõem de megabytes. As tabelas 1 e 2 ilustram melhor os dados quantitativos descritos.

Tabela 1: Disposição de computador e de smartphone

Respostas	N	%
Computador e smartphone	02	13,3
Apenas computador	01	06,7
Apenas smartphone	12	80,0
Nenhum	00	00,0
Total	15	100

Tabela 2: Disposição de megabytes

Respostas	N	%
Sempre	0	00,0
Quase sempre	3	20,0
Algumas vezes	5	33,3
Poucas vezes	7	46,7
Nunca	0	00,0
Total	15	100

A falta de computadores por alguns estudantes prejudica-os de forma considerável. Mesmo que disponham de smartphones, precisariam, no mínimo, de um ecrã do tamanho de um laptop médio que possibilitasse uma maior visibilidade dos seus textos. Da mesma forma, a falta de um smatphone retira o valor de preparação de um estudante para poder encarar melhor o ensino híbrido. Por conseguinte, é suposto que cada estudante tenha um laptop e um smatphone, para que de forma eficaz possa utilizar estes meios em busca da aprendizagem (OKAZ, 2015).

Com efeito, os dados apresentados, tanto qualitativos quanto quantitativos, possibilitam a denotação de que há esforços empreendidos com vistas a garantir uma participação activa no ensino híbrido. Confirmam, entretanto, haver alguma insuficiência de recursos tecnológicos por parte dos estudantes e isso é um sinal de que está comprometida a qualidade da aprendizagem online (BARCELOS & BATISTA, 2019; MEENA & VASANTHA, 2018).

Espaços da universidade usados para a aprendizagem online

A segunda questão básica endereçada a cada inquirido por entrevista foi a seguinte: Você usa os espaços da universidade para a aprendizagem online? As respostas foram estas a seguir:

Não uso o wifi do campus, pois, resido no centro da cidade (...) A sala de informática quando está aberta tenho usado para fazer trabalhos (A).

Infelizmente não uso o wifi do campus porque a maioria das vezes a internet da universidade não tem sido satisfatória por ser de baixa qualidade (...) Não uso a sala de informática por conta de já dispor de meios pessoais (B).

Uso o wifi do campus, por vezes (...) Este ano ainda não usei a sala de informática (C).

As vezes uso o wifi do campus (...) Não tenho usado a sala de informática (D).

Uso wifi, mas nem sempre está disponível, tem tido problemas de rede (...)

Tenho usado a sala de informática da universidade (E).

Os ditos de cada participante inquirido por entrevista mostram que o campus da Universidade Púnguè oferece algum ambiente virtual de aprendizagem, por ser provido de uma rede de wifi. Entretanto, denota-se que a sua exploração não tem sido feita por todos os estudantes. A razão elencada prende-se com a fraca qualidade da rede de internet, que acaba impossibilitando um maior acesso por partes dos usuários. Ademais, os dados mostram que não tem havido aderência à sala de informática, embora esta disponha de computadores ligados à rede de internet. No entanto, não passam de um universo de 100 unidades e sendo assim nestes tempos de covid-19 que imperam o distanciamento físico, a sala de informática tem sido um dos locais mais evitados de modo a não constituir uma fonte de contaminação do Covid-19 à comunidade estudantil. Por conseguinte, a fuga ao risco de contaminação pelo Covid-19 tem vedado a possibilidade de uso de computadores e da rede de internet pelos estudantes que necessitam destes recursos no seu processo de aprendizagem.

Os dados quantitativos indicam que dos (N=15) inquiridos, apenas (n=2), correspondentes a 13,3 % afirmaram que usam a rede de wifi instalada no campus da universidade. Ainda quanto ao uso do wifi, (n=7), correspondentes a 46,7 % afirmaram que o usam poucas vezes e, (n=6), correspondentes a 40 %, afirmaram que nunca o usam. Estes dados confirmam, tal como os dados qualitativos, a pouca aderência ao wifi do campus da universidade. A tabela 3 ilustra melhor os dados quantitativos descritos.

Tabela 3: Uso da rede wifi no campus universitário

Respostas	N	%
Sempre	00	00,0
Quase sempre	02	13,3
Algumas vezes	00	00,0
Poucas vezes	07	46,7

Nunca	06	40,0
Total	12	100

Neste tempo de Covid-19, denota-se haver uma insuficiência acentuada dos recursos tecnológicos que perfazem os ambientes virtuais de aprendizagem. Como forma de minimizar esta insipiência há, por um lado, que tornar altamente forte a rede de internet de modo a garantir que o wifi seja sempre disponível. Há, por outro lado, que investir na ampliação, multiplicação e apetrechamento de salas de informática, de modo que estas possam garantir a saúde pública. Há, com efeito, que potenciar os ambientes virtuais de aprendizagem, por constituírem indicadores de qualidade de aprendizagem em tempos de ensino híbrido (GOSLING, 2009).

Sinais de aprendizagem em tempos de ensino híbrido

A terceira questão básica endereçada a cada inquirido por entrevista foi a seguinte: como é que tem sido a sua aprendizagem em tempos de ensino híbrido? As respostas foram estas a seguir:

As vezes tenho tido motivação (...) Consigo e prefiro mais estudar sozinho do que em grupo (...) Tenho participado em debates virtuais da turma, através do Google Meet (...) A minha aprendizagem nestes tempos de ensino hibrido é boa, mas baixou em relação ao ensino presencial (A).

Eu estou motivado, pois, tivemos que nos reinventar para podermos aprender (...) Estudo sozinho e acabei desenvolvendo essa habilidade (...) Participo nos debates no Google Meet (...) A minha aprendizagem é razoável, por haver dias em que os próprios docentes mostram dificuldades na utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, pela baixa qualidade de internet, e pela fraca aderência dos colegas às aulas online. A aprendizagem nas aulas presenciais era e ainda é melhor (B).

Tenho que ter motivação porque estudar online é activar a internet e sempre usamos a internet para fazer pesquisa (...). Gosto de estudar sozinho (...) A minha aprendizagem online é razoável porque não é presencialmente com o docente (...) A aprendizagem é boa quando é sempre presencial (C).

Nem tanto me sinto motivada, por causa da situação financeira, tenho tido dificuldades de comprar megabytes e, as vezes é a oscilação da rede, principalmente quando for uma videochamada (...) Eu consigo e gosto de estudar sozinha, porque não gosto de barulho (...) Não tenho tido dificuldades em participar nos debates virtuais da turma (...) A minha aprendizagem é razoável porque baixou um pouco por causa dos problemas a que me referi anteriormente (D).

Para ser sincera, não ando muito motivada, por causa da questão dos megabytes cuja falta impossibilita de participar nas aulas e isso causa-me frustração (...) Estudo sozinha já há muito tempo antes do inicio do Covid-19 (...) Tenho participado nos debates virtuais (...) A minha aprendizagem é razoável, mas ela baixou (E).

Os dados qualitativos revelam que os níveis de motivação não têm sido dos mais desejáveis. A desmotivação, segundo os inquiridos, tem que ver com a insuficiência de megabytes. Além disso, tem que ver com a baixa qualidade da rede de internet. Assim, estes dados induzem à presunção de que os estudantes são majoritariamente incapazes de comprar megabytes suficientes para a garantia da sua participação nas atividades decorrentes das aulas online. Também, deixam presumir a incapacidade da instituição em potenciar-se cada vez melhor em termos de oferta de ambientes de aprendizagem virtual. Mais ainda, os dados qualitativos indicam para a razoabilidade da aprendizagem ao invés desta ser boa ou mesmo excelente. Esta facto pode dever-se à desmotivação dos estudantes.

Quanto aos dados quantitativos, estes indicam que dos (N=15) inquiridos, apenas (n=3), correspondentes a 20 %, afirmaram que estão sempre motivados. Dos restantes, (n=4), correspondentes a 26,7 %, afirmaram que estão quase sempre motivados, (n=6), correspondentes a 40 % afirmaram que são algumas vezes em que estão motivados e, (n=2), correspondentes 13,3 %, têm tido motivação poucas vezes. Sobre a aprendizagem, os dados quantitativos indicam que dos (N=15) inquiridos, apenas (n=5), correspondentes a 33,3 %, afirmaram que a sua aprendizagem é boa nestes tempos de ensino híbrido e, os restantes (n=10), correspondentes a 64,7 %, afirmam que a sua aprendizagem tem sido razoável. Prevalece, assim o índice de razoabilidade da aprendizagem, colocando-se de longe a excelência do ensino híbrido nestes tempos de Covid-19. As tabelas 4 e 5 ilustram melhor as descrições sobre motivação e aprendizagem.

Tabela 4: Motivação em tempos de ensino híbrido

Respostas	N	%
Sempre	03	20
Quase sempre	04	26,7
Algumas vezes	06	40
Poucas vezes	02	13,3
Nunca	00	00,0
Total	15	100

Tabela 4: Sinais de aprendizagem em tempos de ensino híbrido

Respostas	N	%
Excelente	00	00,0
Boa	05	33,3

Razoável	10	66,7
Má	00	00,0
Total	15	100

Face a estes dados é importante referir que não há ensino híbrido que seja de qualidade sem que disponha de recursos tecnológicos que sejam de reconhecido mérito e valor em prol da eficácia do processo de ensino virtual. Há, assim, que mobilizar investimentos ao nível individual e institucional, de modo a garantir-se que o processo de ensino denote uma capacidade de melhoria da qualidade total dos serviços universitários e do desempenho discente (SALLIS, 2001).

Considerações finais

As análises e as discussões feitas, baseadas nas categorias de análise que foram estabelecidas neste estudo, induziram o pesquisador às seguintes conclusões: (i) Os estudantes demonstram insuficiências de recursos tecnológicos e, sendo assim, são incapazes de uma participação ativa e profícua no ensino híbrido; (ii) Os espaços e os ambientes virtuais de aprendizagem que foram estabelecidos no campus principal da Universidade Púnguè estão desprovidos de robustez de recursos tecnológicos, incluindo redes de wifi que sejam em prol do suprimento das necessidades decorrentes do ensino híbrido; (iii) Os estudantes ressentem-se de fraca aprendizagem nestes tempos de ensino híbrido, em relação aos tempos em que este era totalmente presencial. Por conseguinte, baseado no seu problema de investigação que foi previamente formulado, o pesquisador chegou à conclusão final de que na actual turma do 4º ano do curso de licenciatura, na Universidade Púnguè, o ensino híbrido não contribui de forma eficaz na prática de ações estudantis que expressem qualidade no processo de aprendizagem.

Em função das conclusões alcançadas, e tendo em consideração que é apologista de um sistema de promoção, desenvolvimento e garantia da excelência da aprendizagem em tempos do ensino híbrido, o pesquisador defende a necessidade de um comprometimento com a garantia da excelência organizacional em termos de oferta de serviços educacionais nestes tempos de ensino híbrido. Nessa sequência, o pesquisador apresenta as seguintes sugestões: (i) Estabelecer uma mentalidade organizacional de cultivo da excelência do ensino híbrido; (ii) Estabelecer um sistema de gestão estratégica e operacional do ensino híbrido; (iii) Investir na sofisticação dos espaços e dos ambientes virtuais de aprendizagem; (iv) Inculcar uma cultura de engajamento no investimento individual em prol da aquisição de recursos tecnológicos, por constituírem meios incontornáveis e factores de sucesso académico neste contexto de ensino híbrido, e; (v) Buscar

parcerias que garantam constantemente a aquisição subsidiada de recursos tecnológicos por parte de estudantes e de docentes, em prol de um ensino híbrido que propicie aprendizagens de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, João. (Coordenação). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2.ed. Coimbra: Coimbra University Press. 2014.

BARCELOS, Gilmara; BATISTA, Sílvia. Ensino híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com Sala de Aula Invertida. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Rio Grosso do Sul: UFRGS, v 17, nº 2. 2019.

BARROS, Sílvia; PESSANHA, Manuela. Aprendizagem, Motivação e Memória. In PESSANHA, Manuela., BARROS, Sílvia; SAMPAIO. (Orgs.). **Psicologia da Educação**. Porto: Porto Editora. p. 140-232. 2011.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 3. ed. Lisboa: Edições Piaget. 2019.

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora. 2013.

CASTIANO, José P. O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de Caso nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v.1, nº 1, p. 1-33. 2006.

CHONGO, Fernando. Auto-évaluation institutionnelle et performance pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur au Mozambique. **Revista Electronica de Investigação e Desenvolvimento**. Beira, v. 2, nº 9, p. 35-45, 2018.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 6. ed. New York: Routledge. 2007.

DIAS, Hildizina. Desafios da Universidade moçambicana no século XXI. **Revista Científica da UEM, Série: Ciências da Educação**. Maputo, v 1, nº 0, p. 60-74. 2012

FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor, 2002.

FRY, Heather; KETTERIDGE, Steve; & MARSHALL, Stephanie. **A handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice**. 3. ed. New York: USA. 2009.

GOSLING, David. Supporting Student Learning. In: FRY, Heather; KETTERIDGE, Steve; MARSHALL, Stephanie. **A handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice**. 3. ed. New York: USA. p. 103-131. 2009.

LAMBERT, Mike. **Practical research Methods in Education: An early researcher's critical guide**. London: Routledge. 2019.

LANGA, Patrício. A Mercantilização do Ensino Superior e a sua relação com o saber: A Qualidade em questão. **Revista Científica da UEM. Série Ciências da Educação**. Maputo, v 1, nº 0, p. 21-41. 2012.

MAZULA, Brazão. **A Universidade na Lupa de três olhos: Ética, Investigação e Paz**. Maputo: Imprensa Universitária. 2015.

MAZULA, Brazão. **A Complexidade de ser Professor em Moçambique e seus desafios**. Maputo: Plural Editores. 2018.

MCKIM, Judy. Teaching quality, standards and enhancement. In: FRY, Heather; KETTERIDGE, Steve; MARSHALL, Stephanie. **A handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice**. 3. ed. New York: USA. p. 186-197. 2009.

MEENA, S.; VASANTHA, S. Effectiveness of Blended Learning in Higher Education. **Jour of Adv Research in Dominical & Control Systems**, v 10, nº 7, p. 1894-1897. 2018.

OKAZ, Abeer. Integrating Blended Learning in Higher Education. **Elsevier Journal. Procedia-Social and Behavioral Sciences** (186). p. 602-603.

ROSÁRIO, Lourenço. Universidade Moçambicanas e o futuro de Moçambique. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, nº 10, p. 46-55. 2013.

SALLIS, Edward. **Total Quality Management in Education**. 3. ed. London: Kogan Page. 2001.

SALLIS, Edward. **Total Quality Management in Education**. 3. ed. London: Kogan Page. 2001.

VALÁ, Salim. **Universidades, Inovação e Desenvolvimento Comunitário em Moçambique**. In BARBOSA, Adérito; ALVES, José Matias; IBRAIMO, Mahomed & LAITA, Martins. **Desafios da Educação: Ensino Superior**. Porto: Edições Décadas das Palavras, p. 15-29. 2016.

Recebido em: 02/08/2021

Aprovado em: 06/10/2021